

Envolvimento dos alunos na escola: relações com a perceção do clima de criatividade e o apoio dos professores / Students' Engagement in School: Relations with students' perceptions of creativity climate and teachers' support

Fernanda Malveiro¹,

Feliciano H. Veiga¹

¹*Instituto de Educação*

da Universidade de Lisboa (Portugal)

fernandamalveiro@hotmail.com,

fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O estudo do envolvimento dos alunos na escola (EAE) poderá contribuir para a identificação de fatores que conduzem a comportamentos de risco e ao abandono escolar, bem como para o esclarecimento de como deverá ser a intervenção na comunidade educativa. Pela literatura revista, trata-se de um tema atual, de notória importância, sendo, no entanto, escasso o estudo da sua relação com a criatividade e o apoio dos professores. **Objetivos:** Neste contexto, procurou-se ampliar a investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola, em função de variáveis escolares específicas: apoio dos professores e clima de criatividade percebidos pelos alunos, no sentido de encontrar respostas às seguintes *questões de investigação*: Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percebido pelo aluno? Será que o EAE varia com o clima de criatividade na escola, percebido pelo aluno? **Metodologia:** A amostra foi constituída por 685 alunos do 6º, 7º, 9º e 10º anos, de diferentes regiões do país. Foram administrados instrumentos de avaliação com boas qualidades psicométricas, especificamente os seguintes:

Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, Escala de Percepção de Apoio dos Professores, e Escala do Clima de Criatividade na Escola. **Resultados:** A análise dos dados indicou correlações estatisticamente significativas entre o EAE e as variáveis em estudo, ou seja, quanto maior a percepção de apoio e o clima de criatividade maior o envolvimento dos alunos. **Conclusão:** Tais relações corroboram a literatura revista e podem ser tomadas como referenciais em ações de promoção do EAE e, portanto, do sucesso escolar. O estudo termina com sugestões para investigações futuras.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, apoio dos professores, clima de criatividade na escola.

Abstract

Conceptual framework: The study of Students Engagement in School (SES) might contribute for identifying the factors leading to risk behaviours and school dropout, as well as for supporting interventions in the educational community. According to the literature, this is a cutting-edge theme, of evident importance, despite the lack of studies on its relation with creativity and teachers' support. **Purpose:** In this context, we aimed at extending research on students' engagement in school, according to specific school variables: teachers' support, creativity climate perceived by the students, in order to answer the following research questions: Does SES vary according to teachers' support? Does SES vary according to creative climate, perceived by the students?. **Methodology:** The sample comprised 685 students from 6th, 7th, 9th and 10th grade, from different regions of Portugal. The following assessment instruments, presenting good psychometric qualities, were used: Students' Engagement in School Scale, Creativity Climate in School Scale. **Results:** Data analysis showed statistically significant correlations between SES and the study variables, namely, the greater were the perceptions of support and creativity climate, the greater was students' engagement. **Conclusion:** The identified relations support the literature review and may be taken as reference in SES and school success promotion actions. Future studies are suggested.

Keywords: Students engagement in school, teachers' support, perceptions of creativity climate

1. Enquadramento Conceptual

O estudo do envolvimento dos alunos na escola (EAE) poderá contribuir para a identificação de fatores que conduzem a comportamentos de risco e ao abandono escolar, bem como para o esclarecimento de como deverá ser a intervenção na comunidade educativa, tendo em vista a redução do abandono escolar, a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a reforma de políticas educativas (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). De acordo com Fredricks e McColskey (2012), os políticos, os educadores e os especialistas em educação estão cada vez mais focados na questão do envolvimento dos alunos na escola como a base para a resolução dos problemas do abandono escolar, baixo rendimento, alienação, apatia e falta de atenção, que ocorre na transição do ensino básico para o secundário (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Steinberg, Brown, & Dornbush, 1996; Yazzie-Mintz, 2007, cit. por Fredricks & McColskey, 2012), sobretudo entre as camadas da população mais desfavorecidas, onde o risco de não conclusão do ensino, de perpetuação da pobreza, bem como de envolvimento no sistema de justiça é por demais evidente (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004, cit. por Fredricks & McColskey, 2012).

Ainda que exista já um número considerável de estudos acerca das variáveis *atuação dos professores e envolvimento dos alunos na escola*, a temática mantém-se atual, segundo os especialistas, que apontam para a necessidade de novos estudos que aprofundem inconsistências e que explorem as dimensões específicas dos conceitos (Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014c). De acordo com o modelo motivacional descrito por Skinner e Pitzer (2012), as relações professor-aluno são fundamentais para a motivação do aluno na sala de aula e contribuem para uma auto-perceção positiva dos alunos e para o seu envolvimento (Skinner & Belmont, 1993, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). De acordo com Pianta, La Paro e Hamre (2004), um professor que está atento aos seus alunos, que valoriza os seus comportamentos positivos, que lhes transmite as suas expectativas de modo adequado, gerindo os comportamentos problemáticos antes do seu agravamento proporciona aos seus alunos um ambiente positivo na sala de aula (Veiga et al., 2014c). Esta gestão aparece destacada, pela sua eficácia, nos diferentes modelos de intervenção psicoeducacional, sejam eles o modelo comunicacional, o psicodinâmico, o humanista ou o transacional (Veiga, 2007;

Veiga et al., 2009; Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011; Veiga et al., 2014c). As interações comunicacionais estão associadas ao envolvimento dos alunos na escola e à sua aprendizagem, desempenhando o professor, pelo apoio prestado, um papel fundamental no envolvimento comportamental do aluno. O aumento do apreço pela escola, pela participação em atividades escolares ou de sala de aula e a redução de comportamentos disruptivos são por isso importantes indicadores a considerar (Akey, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001, cit. por Veiga et al., 2014c).

Também a avaliação, momento fulcral do ensino-aprendizagem, desempenha um importante papel no EAE. Se a avaliação sumativa se apresenta associada aos tradicionais processos de motivação, as práticas de avaliação formativa têm fortes ligações com o EAE, entendido em termos de autorregulação e de autodeterminação, pressupondo o envolvimento ativo dos alunos e a reflexão sobre a sua própria aprendizagem. Em contraste com a avaliação sumativa, as práticas de avaliação formativa são adequadas para melhorar o comportamento dos alunos e o seu envolvimento escolar. Este tipo de avaliação permite levar os alunos a detetar os seus pontos fortes e fracos, bem como a sua capacidade de gerir sucessos e fracassos, é ideal para promover a responsabilidade e, em última análise, o desempenho do aluno (Nichols & Dawson, 2012).

Hipkins (2012) enfatiza a importância da construção de oportunidades de aprendizagem, estrategicamente construídas pelo professor para irem ao encontro das necessidades dos alunos, bem como a escolha de recursos e de conteúdos, fulcrais ao EAE pelo apoio que os alunos percecionam. Das complexas interações estabelecidas entre professores e alunos, Hipkins (2012) destaca ainda o EAE como um processo de co-construção - ainda que o ambiente de sala de aula seja planificado e criado pelo docente, o seu resultado, em termos de aprendizagem, de envolvimento e de motivação, é da responsabilidade de todos os elementos. A aprendizagem não pode ser vista como uma mera aquisição de conhecimentos e de competências, desempenhando, o professor, um papel fundamental nas oportunidades que oferece aos seus alunos e no seu consequente envolvimento à escola (Hipkins, 2012). As representações dos alunos acerca da conduta do professor não podem por isso ser descuradas, devendo o professor proceder a uma permanente reanálise das suas práticas e à valorização da relação interpessoal. Embora as expectativas dos alunos, a comunicação, o espírito colaborativo, a segurança, o respeito, a quantidade e a

qualidade das interações não sejam diretamente observados, estes fatores estão na origem do clima de escola, da qualidade das interações estabelecidas entre adultos e alunos e do seu envolvimento (Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão 2014). Decorrem destes fatores o desempenho dos alunos, o seu comportamento e o abandono escolar (Loukas & Murphy, 2007, cit. por Bahia et al., 2014). É por isso fundamental uma escola que apoia e desafia os seus alunos, no sentido de os envolver e enriquecer, como resposta aos novos desafios económicos e sociais (Sternberg, 2012, cit. por Bahia et al.).

Já Newmann (1989, cit. por Bahia et al., 2014) entende o envolvimento como um investimento assente no esforço para compreender conteúdos ensinados na escola, assimilados pelos alunos e incorporados no seu dia-a-dia, sendo as tarefas solicitadas aos alunos em sala de aula fundamentais para que se sintam motivados e envolvidos, uma vez que é a partir delas que os alunos estabelecem interações com os colegas, reforçando o seu envolvimento (Newmann, King & Carmichael, 2007; Newmann et al., 1992; Wigfield et al., 2006, cit. por Skinner e Pitzer, 2012). As tarefas intrinsecamente motivadoras, interessantes, perçecionadas pelos alunos como significativas e dignas do seu esforço, fomentam a sua participação ativa e o seu envolvimento, sobretudo se ligadas ao *mundo real* (Deci, 1992b; 1998; Renninger, 2000, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). Já o número de atividades extracurriculares e o tempo despendido em sala de aula pouco importam para o envolvimento dos alunos na escola, o importante é o tipo de trabalho aí realizado (Newmann et al., 2007, cit. por Skinner & Pitzer, 2012).

Acerca dos fatores do envolvimento dos alunos na escola, no que diz respeito ao clima de criatividade, no quadro conceptual a que fazem referência, Bahia, Veiga e Galvão (2014) apresentam um conjunto de ideias de diferentes especialistas nesta área para mostrar que apesar da sua importância, as escolas continuam a não a desenvolver devidamente (Kim, 2010); encaram os alunos como alguém que se conforma com o preestabelecido (Sternberg, 2012); incentivam à correta resolução de problemas mas não à criatividade (Kraft, 2005); continuam a valorizar excessivamente a avaliação das aprendizagens em detrimento dos aspetos relacionais (Anjuvashistha, 2010) e promovem o pensamento lógico, em detrimento de competências como a inovação, a literacia digital e a gestão pessoal, fundamentais para o futuro (Trilling e Fadel, 2009).

De acordo com Bahia, Veiga e Galvão (2014), a capacidade para colocar questões, a curiosidade, a flexibilidade e a autonomia constituem-se como importantes dimensões da criatividade. Os autores partilham das ideias de Grantham (2013) e de Plucker, Beghetto e Dow (2004), ao referir que o clima de criatividade interfere não só no bem-estar pessoal e emocional, como na equidade social; facilita as transformações pessoais e sociais (Rank, Pace, & Mills, 2004); permite a criação de coisas novas e válidas, quer para si, quer para os outros (Pope, 2005); reforça a ligação à escola, através da oferta de oportunidades destinadas ao desenvolvimento de atividades relevantes e interessantes para os alunos e estimuladoras da criatividade e da autoexpressão (Whitlock, 2006); é responsável pela promoção de comportamentos agenciativos, com consequências quer para os alunos, quer para a sociedade em geral, através da oferta de atividades estruturadas e extracurriculares (Larson, 2000); promove uma criatividade pró-social, ideias e produtos criativos com impacto nos outros, através de orientações motivacionais, manifestadas em objetivos associados à persistência, vigor e distanciamento psicológico (Forgeard & Mecklenburgh, 2013). A criatividade nas práticas docentes, uma adequada gestão das atividades de sala de aula e o processo de partilha de experiências constituem, pois, importantes fatores a ter em conta na realização de metas de aprendizagem e na promoção do EAE (Kaplan & Middleton, 2002; Urdan, 2004; Veiga, 2013, cit. por Veiga et al., 2014a). Bahia, Veiga e Galvão (2014) destacam ainda Ekvall (1999), Isaksen, Lauer e Wilson (2003), que apresentam, como principais fatores a considerar, os desafios colocados aos alunos, a liberdade, a presença de conflitos ou dilemas, o incentivo à expressão de ideias, a troca e a partilha de conhecimento, a confiança mútua, o dinamismo, a capacidade de abertura, o tempo para aprender e para brincar e a capacidade de correr riscos; referem, também, Nickerson (1999), para quem a criatividade decorre de fatores como o estabelecimento de metas, a aquisição de competências e de conhecimentos em determinados domínios, o estímulo, a recompensa pela curiosidade, a motivação intrínseca, o desenvolvimento da confiança e da autonomia; fazem referência a James, Lederman e Vagt-Traore (2004), para quem a originalidade e a inovação são dimensões da criatividade que podem ser desenvolvidas a partir de abordagens inovadoras, valorização de diferentes crenças e opiniões e incentivo à diversidade; salientam Fryer (1996), que se refere ao conhecimento do modo como os alunos veem o mundo, à identificação das suas necessidades, à crença e valorização das suas capacidades criativas como as principais variáveis que conduzem ao EAE; destacam Perkins (2006) e Van Houtte (2005), ao sublinhar que a aprendizagem e

o bem-estar dos estudantes decorrem do contexto físico e psicológico vivido no meio escolar, bem como dos relacionamentos interpessoais aí realizados. A aquisição do conhecimento torna-se mais intencional e motivadora quando os alunos sentem que as suas ideias são valorizadas pela própria escola. Para Margolis e McCabe, 2006 (cit. por Bahia et al., 2014), a criatividade constitui-se como uma dimensão fundamental da aprendizagem, motivação e envolvimento escolar, em que a manipulação do saber, a experimentação, os interesses e as escolhas dos alunos, na sua ligação à escola, são considerados de extrema relevância. O desenvolvimento de competências criativas dos alunos, através da exploração de temas estimulantes, do exercício do pensamento crítico e da livre expressão de ideias constituem importantes fatores a ter em conta na promoção de um ambiente escolar que promova o potencial criativo dos alunos e o seu consequente envolvimento (Alencar, 1999, 2003; Allodi, 2010; Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009, cit. por Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014a). Enquanto facilitadora da aprendizagem, a criatividade tem sido apontada como uma importante estratégia para o EA na aula, promovendo a concentração e a aprendizagem significativa para os alunos (Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Walsh, 2003, cit. por Veiga et al., 2014a). O ambiente da sala de aula é, assim, determinante na motivação dos alunos com fraco desempenho, como demonstraram Schick e Phillipson (2009), no estudo citado por Veiga et al. (2014a).

O EAE decorre da cultura da própria escola, que deve ter como missão o seu desempenho, através da promoção da autonomia e da aprendizagem centrada no aluno (Black, 2003, cit. por Bahia et al., 2014). Este tipo de aprendizagem e as metodologias consideradas alternativas, por comparação com os modelos de ensino, mais expositivos, das chamadas escolas tradicionais, têm vindo a ganhar terreno, apresentando resultados positivos, sendo a criatividade cada vez mais reconhecida como uma ferramenta essencial aos desafios da sociedade (Allodi, 2010; Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Boehme, e Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009, cit. por Veiga et al., 2014a). Embora o clima de aprendizagem deva promover o interesse dos alunos e a sua vontade de aprender, as escolas são muitas vezes inibitórias ou até punitivas para quem desenvolve essa criatividade, com consequências para o desempenho escolar dos alunos e para a própria escola (Torrance, 1981, 2000; Wechsler, 2006, cit. por Veiga et al., 2014a).

Partindo do pressuposto de que a falta de EAE pode ser encarada, entre outros fatores, como uma forma de resistência a práticas pedagógicas inadequadas ou sentidas como irrelevantes pelos alunos (Urdan, 2004; Veiga, 2013; Zyngier, 2007, cit. por Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014a), o estudo do EAE poderá permitir a identificação dos comportamentos de risco, por parte dos alunos e a intervenção na comunidade educativa (Finn e Zimmer, 2012), daí a importância do conhecimento da realidade das escolas portuguesas, em geral, e da perspetiva dos alunos, em particular, fundamentais para a reflexão, debate de ideias, mudança de práticas e de políticas educativas com vista ao maior EAE.

2. Objetivos

Neste contexto, o presente estudo procurou dar o seu contributo para a investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola e as variáveis escolares, através do aprofundamento do estudo dos fatores escolares e da análise da relação do EAE com os fatores escolares específicos. Pretendeu-se, assim, dar resposta ao seguinte problema de investigação: *Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com variáveis escolares específicas – percepção de apoio fornecido pelos professores e clima de criatividade?*

Após a enunciação do Problema de Investigação e dos objetivos subjacentes a este estudo, procedeu-se à identificação das questões de investigação: Q1: Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percecionado pelo aluno? Q2: Será que o EAE varia com o clima de criatividade percecionado pelo aluno?

3. Metodologia

De modo a facilitar a análise dos dados e o seu tratamento estatístico, através da metodologia quantitativa que se pretendia implementar, foi utilizada a versão 22 do software estatístico *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS). Este programa possibilitou a análise da consistência dos instrumentos de recolha de dados e respetiva validade e fidelidade (Veiga, 2013). Permitiu ainda a caracterização da amostra, o estudo diferencial e correlacional e o estabelecimento de inferências fiáveis e objetivas (Maroco, 2011).

Com a amostra utilizada pretendia-se estudar os fatores escolares do envolvimento dos alunos adolescentes na escola e garantir a representatividade do Universo das escolas portuguesas, de modo a possibilitar a generalização dos resultados apurados. Constituída por 685 alunos de escolas do litoral e interior, norte, centro e sul do país, provenientes de zonas urbanas e rurais, procurou-se que a amostra fosse o mais diversa e abrangente possível, tendo os participantes do 6º, 7º, 9º e 10º ano apresentado idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos.

Os participantes no estudo responderam a questionários que tiveram por base os seguintes instrumentos: *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola* (EAE – 4D) (Veiga, 2013), *Escala de Perceção de Apoio dos Professores* (EPAP), e *Escala do Clima de Criatividade* (ECLCR_{IA}T). Acrescente-se que as escalas referidas apresentaram índices de consistência interna (valores de Alpha), situados acima de 0.70, garantindo a sua fiabilidade. Para além destes instrumentos, os questionários contemplaram ainda um conjunto de itens destinados à caracterização global dos alunos.

4. Resultados

Descrevem-se de seguida as correlações estatisticamente significativas entre o envolvimento dos alunos na escola e as variáveis em estudo - percepção de apoio fornecido pelos professores e clima de criatividade -, decorrentes da análise dos dados.

Quadro 1. Correlações entre o EAE e a Perceção do Apoio pelos Professores (PAP)

Dimensão	Itens do EAE/PAP	PAP1	PAP2	PAP3
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,165**	-,096*	,166**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,182**	-,121**	,229**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,103**	,031	,158**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,139**	-,133**	,172**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,205**	-,042	,235**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,094*	,207**	-,140**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,168**	-,164**	,196**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,221**	-,207**	,234**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,248**	-,157**	,284**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,155**	,244**	-,134**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,163**	,143**	-,101**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,185**	,205**	-,138**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,208**	,139**	-,109**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,114**	,160**	-,022
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,232**	,181**	-,144**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,047	-,181**	,211**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,033	-,042	,215**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,121**	-,087*	,221**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,091*	-,106**	,171**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,040	,011	,168**

Legenda: *p<0,05; **p<0,01

PAP1 = “Os meus professores tratam-me com justiça”; PAP2 = “Os meus professores pensam que a minha capacidade para aprender é inferior à dos meus colegas”; PAP3 = “Os meus professores interessam-se por mim”.

Com a questão de estudo número 1 [Q1: “Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percebido pelo aluno?”], pretendia-se apurar as correlações entre o envolvimento dos alunos na escola e a sua perceção do apoio fornecido pelos professores. Os resultados obtidos, corroborados pela revisão da literatura, registaram uma correlação estatisticamente significativa, na globalidade dos itens específicos, permitindo inferir que a perceção dos alunos acerca da forma justa como os professores os tratam, o interesse que manifestam por si e a consideração acerca da sua capacidade para aprender, por comparação com outros alunos, se associam ao EAE. Segundo alguns autores, as práticas promotoras de um ambiente positivo na sala de aula previnem os comportamentos problemáticos e decorrem da atenção dada aos alunos, por parte do professor que deve valorizar os comportamentos positivos e uma adequada comunicação das suas expectativas (Akey, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Pianta, La Paro & Hamre, 2004, Ryan & Patrick, 2001, cit. por Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014c), promovendo, igualmente, o relacionamento entre os alunos (Akey, 2006, cit. por Veiga et al., 2014c). Com efeito, os professores desempenham um papel fundamental na motivação, no sucesso e no EAE através do interesse e preocupação demonstrados, da transmissão de instruções claras, do desenvolvimento de aprendizagens significativas para o aluno, do desenvolvimento da sua autonomia e da valorização das suas escolhas (Brooks, Brooks, & Goldstein, 2012; Deci & Ryan 2002b; Guthrie & Davis, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). Também a confiança acerca das capacidades do aluno, por parte do professor, associada à gestão da sala de aula, ao uso de estratégias eficazes, à adequada gestão de comportamentos e à promoção do bem-estar dos alunos surgem ligados à autoeficácia do professor e parecem exercer um forte papel no EAE (Briesch & Chafouleas, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hoy & Burke-Spero, 2005; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010, cit. por Veiga et al., 2014c).

Em relação aos resultados obtidos no presente estudo, relativos às expectativas que os professores têm acerca das capacidades dos alunos, por estes percecionadas, parecem corroborar a literatura, que menciona as diferentes perceções dos alunos acerca do modo como os professores os tratam, em função das suas capacidades. Segundo Good (1981), os alunos acreditam que o tempo de que dispõem para a realização das tarefas é dado, pelos professores, em função das suas capacidades – os que detêm mais capacidades teriam mais tempo para pensar –, o que provoca um impacto muitas vezes negativo na motivação e no EAE (Good, 1981, cit. por Nichols & Dawson, 2012). Também as classificações dos testes criam expectativas, nos professores, acerca das competências dos seus alunos, o que poderá, igualmente, condicionar a sua motivação, tal como os testes de elevada complexidade, que fazem aumentar as dificuldades na motivação e no seu empenho (Nichols & Dawson, 2012).

Apresentadas as correlações entre o EAE e o apoio fornecido pelos professores, passa a descrever-se as correlações entre o EAE e o clima de criatividade percecionado pelos alunos.

Quadro 2. Correlações entre o EAE e a percepção do clima de Criatividade (ClCriat)

Dimensão	Itens do EAE/CLCRIAT	ClCri1	ClCr2	ClCr3	ClCr4	ClCri5
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,134**	,167**	,184**	,188**	,144**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,211**	,195**	,178**	,205**	,223**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,122**	,105**	,210**	,189**	,091*
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,157**	,131**	,110**	,133**	,144**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,155**	,183**	,256**	,303**	,213**

Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,035	-,073	-,095*	-,064	-,142**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,133**	,200**	,126**	,169**	,142**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,124**	,192**	,206**	,200**	,228**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,178**	,169**	,203**	,197**	,172**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,068	-,098*	-,062	-,098*	-,148**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,031	-,054	-,074	-,144**	-,113**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,117**	-,147**	-,096*	-,166**	-,219**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,116**	-,114**	-,074	-,094*	-,170**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,047	-,094*	-,073	-,081*	-,150**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,076*	-,110**	-,106**	-,198**	-,138**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,182**	,173**	,149**	,182**	,178**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,157**	,109**	,180**	,148**	,117**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,176**	,183**	,170**	,155**	,172**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,156**	,156**	,135**	,141**	,156**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,129**	,092*	,149**	,103**	,059

Legenda: *p<0,05; **p<0,01

CLCRIAT1 = “Na minha escola, os professores incentivam os alunos a colocar questões”;
CLCRIAT2 = “Os meus professores encorajam os alunos a expressar as suas próprias ideias”; **CLCRIAT3** = “A minha escola desenvolve muitas atividades criativas fora da sala de aula”; **CLCRIAT4** = “Na minha escola os meus professores ilustram a matéria com bons exemplos”; **CLCRIAT5** = “Os meus professores incentivam a participação nas aulas”.

À semelhança do estudo de Bahia, Veiga, e Galvão (2014), os resultados apresentados no QUADRO 2 estão em consonância com a revisão da literatura e apelam à bidirecionalidade entre o clima de criatividade e o envolvimento dos alunos na escola, permitindo, também, confirmar o caráter multidimensional da criatividade (Veiga, 1995; 1996; 2012; Veiga, Goulão, Bahía, & Galvão, 2014a), embora os estudos acerca da relação entre o clima de criatividade e o EAE não se apresentem conclusivos. Enquanto Veiga e Marques (2001) salientam a relação entre disrupção e as capacidades dos alunos, Veiga e Caldeira (2005) não detetaram diferenças relevantes nos comportamentos disruptivos dos alunos, no que respeita a criatividade (Veiga et al., 2014a). Também no atual estudo, a dimensão comportamental apresentou menos correlações, na globalidade dos cinco itens analisados. Apenas no item referente ao incentivo à participação dos alunos nas aulas, por parte dos professores se verificaram correlações entre todos os itens específicos desta dimensão. Do observado se pode inferir uma menor relação entre o EAE e a perceção do clima de criatividade, por parte dos alunos, na dimensão comportamental. A ausência de correlações, ou o baixo nível correlacional de alguns itens da dimensão afetiva, tal como a escassez de estudos relativos a esta dimensão específica apontam para a necessidade de futuras investigações que confirmem as correlações detetadas entre o EAE e o clima de criatividade percecionado pelo aluno. Já as elevadas correlações, patentes na dimensão cognitiva do atual estudo, vêm corroborar a estreita correlação evidenciada entre o clima de criatividade da escola, percecionado pelos alunos, e a dimensão cognitiva, constatada no estudo de Veiga (2013) "Student's engagement in school: a four dimensional Scale" SES-4DE, mencionado em Bahia, Veiga e Galvão (2014). Efetivamente, a planificação da escrita, o estabelecimento de relações com base nas aprendizagens feitas em diferentes disciplinas, a pesquisa espontânea de informações complementares às aulas, o empenho na descodificação de sentidos dos textos, bem como a revisão regular das matérias, que constituem os itens específicos da dimensão cognitiva do EAE, apresentaram correlações significativas com o clima de criatividade percecionado pelos alunos. A análise dos dados permite também inferir da importância da dimensão agenciativa na relação entre o EAE e o clima de criatividade, percecionado pelos alunos, em função das elevadas correlações, evidenciadas na formulação de questões aos professores, no diálogo sobre o que os alunos gostam ou não de fazer, no comentário sobre assuntos do seu interesse e na expressão de opiniões pessoais nas aulas. Contudo, a falta de estudos relativos

a esta dimensão dificulta a interpretação dos dados obtidos, pelo que se sugere a inclusão desta dimensão, em futuras investigações.

5. Conclusões

Os resultados obtidos no presente estudo, confirmados por investigações similares, levam a inferir que as representações dos alunos acerca do apoio fornecido pelo professor não podem ser descuradas, devendo este proceder a uma permanente reanálise das suas práticas. As correlações ocorridas sugerem o interesse de aprofundamento desta matéria em futuros projetos de investigação. Segundo os especialistas, embora existam bastantes estudos acerca das variáveis *atuação dos professores* e *envolvimento dos alunos na escola* é fundamental proceder ao aprofundamento de inconsistências e à exploração de dimensões específicas dos conceitos (Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014c). É importante que os responsáveis pela educação não percam de vista o processo de aprendizagem de modo a que cada indivíduo tire partido dos seus maiores talentos em prol da sociedade onde está inserido. É fundamental, também, que cada sociedade encontre uma forma de treinar, desenvolver e usar essas capacidades de cada indivíduo, conferindo-lhe a liberdade necessária ao seu desenvolvimento (Gardner, 1994).

Merecem ainda destaque os resultados obtidos na relação entre o EAE e o clima de criatividade que sugerem a continuidade e o aprofundamento dos estudos relativos ao papel do professor e das práticas pedagógicas implementadas, no aumento da criatividade e do EAE. A menor correlação observada nas dimensões comportamental e afetiva vêm reforçar, igualmente, a necessidade do aprofundamento da investigação.

Sabendo que o sucesso educativo dos jovens é condicionado não só por fatores de ordem pessoal, mas também de ordem social, familiar e escolar, cabe à escola encontrar soluções para os problemas que aí ocorrem, encetando caminhos que vão de encontro às necessidades dos jovens, ao seu sucesso educativo. Não basta encontrar as desigualdades, é fundamental perceber como estas se produzem para tentar identificar “percursos escolares socialmente diferenciados” (Sebastião, 2007, p. 304). É fundamental evitar o abandono precoce da escola e pugnar pela qualidade do sucesso educativo, pelo bem-estar pessoal e social dos alunos, nas diferentes competências adquiridas, que se irão manifestar pela vida fora, passada a fase do percurso académico (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012).

Referências

- Bahia**, S., Veiga, F., & Galvão, D. (2014). Creative climate and engagement of students in school: How do they relate? In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Christenson**, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (2012). Preface. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Gardner**, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Hipkins**, R. (2012). The Engaging Nature of Teaching for Competency Development. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 441-456). New York: Springer.
- Maroco**, J. (2011). *Análise estatística, com utilização do SPSS*, (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Nichols**, S.L. & Dawson H. S. (2012). Assessment as a Context for Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 457-477). New York: Springer.
- Skinner**, E. A., & Pitzer, R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Veiga**, F.H., Pavlovic, Z., Musitu, G. & Linares, J.J.G. (2011). Eficácia dos Modelos de Intervenção Psicoeducacional na indisciplina e Violência. In S. N. Caldeira, & F. H. Veiga, *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito* (pp 17- 42). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga**, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (1), 441-450.
- Veiga**, F., Goulão, F., Bahia, S., & Galvão, D. (2014a). Student's engagement in school and creativity professed by students and assigned to teachers: A literature review. In F. Veiga (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Veiga**, F., Reeve, J., Wentzel, K. & Robu, V. (2014b). Assessing student's engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students'*

Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3

Veiga, F., Taveira, M., Caldeira, S., Moura, H., Galvão, D., & Barbosa, A. (2014c). Envolvimento dos alunos na escola e ação dos professores: Uma revisão da literatura In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social – do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2015, sob o título: *Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola - um estudo com alunos adolescentes*, mediante orientação do segundo autor. Os dados apresentados resultaram da aplicação do inquérito construído no âmbito do Projeto de investigação “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and promotion”(PTDC/CPE-CED/114362/2009), apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano Veiga. Embora o referido inquérito tivesse apresentado um vasto número de questões, foram apenas indicadas, no presente estudo, aquelas que estão diretamente ligadas à natureza da presente investigação.